



TITLE:

占領地日本語教育はなぜ「正当化」されたのか：派遣教員が記憶するフィリピン統治

AUTHOR(S):

木下, 昭

CITATION:

木下, 昭. 占領地日本語教育はなぜ「正当化」されたのか：派遣教員が記憶するフィリピン統治. 東南アジア研究 2015, 52(2): 208-234

ISSUE DATE:

2015-01-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/197825>

RIGHT:

©京都大学東南アジア研究所 2015

占領地日本語教育はなぜ「正当化」されたのか

—— 派遣教員が記憶するフィリピン統治 ——

木 下 昭*

What Justifies Japanese-Language Education in Areas Occupied by the Imperial Japanese Army? Analyzing Memoirs of Japanese Teachers Deployed to the Philippines in the Asia Pacific War

KINOSHITA Akira*

Abstract

The purpose of this paper is to analyze memoirs of Japanese teachers deployed to the Philippines in the Asia Pacific War. The Japanese military tried to teach Filipinos the Japanese language in order to make them accept the legitimacy of the Japanese invasion. Education was the basis of the occupation policy, with about 180 teachers being deployed all over the Philippines. Their students were not only children but also bureaucrats, police officers, and Filipino Japanese-language teachers. After American forces came back to the archipelago, however, the Japanese-language classes were gradually terminated and teachers struggled to survive in the mountain areas. Some survivors contributed articles about their war experiences to the journal *Sampaguita* after the war. This paper looks into their stories to understand what they thought about their work in the Philippines. Many of them gave themselves high marks for their education, even though they criticized the Japanese occupation of the Philippines. There are several reasons for their mindset, including the influence of US colonization policies and Japanese occupation policies on the Philippines, as well as teachers' occupational identity. The teachers are proud of having worked at schools, because they engaged in education their entire lives and maintained good relationships with former students after the war. They considered the friendships to be evidence of their educational achievement.

Keywords: Japanese-language education, Philippines, memoirs of veterans, empire, veterans' association, *Sampaguita*, memory, Asia Pacific War, occupational identity

キーワード：日本語教育，フィリピン，戦記もの，帝国，戦友会，『さむばぎいた』，記憶，アジア太平洋戦争，職業的アイデンティティ

* 立命館大学文学部非常勤講師：College of Letters, Ritsumeikan University, 56-1 Toji-in Kitamachi, Kita-ku, Kyoto 603-8577, Japan
e-mail: akirakin@aol.com

はじめに

アジア太平洋戦争終戦から70年になろうとする今日であっても、先の戦争で日本が行ったこと、その評価に関して議論が尽きることはない。日本帝国の占領下において、重視された政策の一つに日本語教育がある。この軍事とは直接関係しない教育・文化政策を、どのように評価すべきだろうか。日本勢力下の現地人に対する日本語教育については、これまで膨大な研究がなされてきた。その中心には、教材や教授法の研究、行政・制度面からの研究、そしてこの政策の核にある日本語の普及理念、とりわけナショナリズムとの関係を近代日本のあり方そのものと絡めて論じる研究がある。¹⁾ これらの先行研究、なかでもその普及理念を扱った著作がおおよそ指摘するのは、日本語教育が日本による帝国支配の要であったことである。

しかし、こうした先行研究においては、教育現場の体験、それに基づいた解釈が十分に分析されていないことが多い。これを理解するには、教育の担い手であった日本語教師たちの視点が必要であるが、これまでの研究では、ごく一部の元教員の断片的な情報が提供されているに過ぎない。例えば、戦後の日本語教育に多大な貢献をなした小出詢子（以下敬称略）は、戦中フィリピンでは教育内容は教師の自由裁量にほとんど任せられ、彼女自身「大東亜共栄圏」とは無縁で日本語教育に専心していたと聞き取りに対して答えている。また当時の教え子たちが戦後10年たって当地の日本語教育を担う存在になったと、自らの職務に肯定的な評価を下している〔神谷 2000〕。

この小出のような解釈を他の教員たちも保持していたのだろうか。だとしたら、なぜこのように自らの戦中の行いを受け止めたのか。こうした問いに取り組むことは、戦中の日本語教育を検討する上で重要な手がかりとなる。また戦中戦後と日本語教育に携わり続けた小出の存在が示唆するように、このことは現代の日本語教育の意味を考察するためにも欠かせない。なぜなら大部分の占領地政策と異なり、日本語教育は現在でも、日本の公的機関も関与しつつ国内外で活発に行われているからである。

本稿では、元教員たちの考え方をより多角的に分析するために、彼らが戦後出版した体験記を分析したい。具体的には、日本軍占領下のフィリピンで日本語を教えていた教員が結成した「元比島日本語教育要員の会（以下、日語教員会と略す）」が出版した文集、『さむばぎいた』

1) 本稿で取り上げる戦時下フィリピンでの日本語教育に関係する主な業績として、〔石井 1995; 木村 1991; 太田 1986; 多仁 2000; 2006〕などがある。また日本の近代国家化やナショナリズムとの関係でとりわけ重視される業績が、〔駒込 1996; イ 1996; 安田 1997〕といった、国民国家論が隆盛であった1990年代半ばの著作である。

を取り上げる。占領地に送られた元教員たちが再結集して、文集を長期にわたって出版した例はほとんどない。したがって、公文書に依存せざるを得ないことが多い占領地における日本語教育研究において、この文集は貴重な資料となってきた。しかしこれまで、この文集は、研究者にその一部が用いられることはあっても、深く掘り下げて論じられることはまれであった。例えば多仁安代は、占領下のフィリピンにおける日本語教育の実情を論じるためとして、『さむばぎいた』からいくつかの文章を引用して、担い手の経験を示している〔多仁 2000; 2006〕。しかし、多仁は教員たちの当時の職務に対する自己評価を扱ってはならず、またこの文集そのものを分析したわけではなく、個々の文章の執筆時期や投稿者の社会的背景、文集のなかで見いだされる変化や相違は無視されている。これらは、戦時における出来事の記述や聞き取りが、「記憶」という視点で議論されるようになったことから看過できない点である。とりわけ重要なのは、人によって記憶された過去の体験が、当該事象が生じた時代に得たものの自体ではなく、あくまでそれを想起した時点から見た過去という性格が付与される点である。しかも、その構築は、個々人で完結しているわけではない。当事者の所属する集団の記憶、彼・彼女を取り巻く社会的関係が影響を与える〔アルヴァックス 1989; 野上 2006〕。戦時に多くの日本語教員たちが外地に派遣され、占領政策の重要な部分を担ったが、彼らの経験がこうした点を考慮して論じられたことはほとんどない。したがって、教員たちの残した文章を掘り下げて分析することは、アジア太平洋戦争の評価をめぐる議論に一石を投じ得よう。

I 「戦記もの」としての『さむばぎいた』

記憶を分析するのに、その記憶が集められ提示される、あるいは保存される場であるメディアの性格を把握することは不可欠である。本稿で取り上げる『さむばぎいた』は、会員の手記から成り立っている。手記は、ライフヒストリーが持つような聞き手と語り手との共同作業が生み出す内容のバランスを欠いていることが多く、個人の体験の全体像は見えにくくなる〔蘭 2013〕。しかし、何がその当事者にとってもっとも言いたいことなのか、書き手の意図が明確となる事は利点ともいえよう。この会誌は自費出版で、商業目的の出版物よりも体験者の心中をより反映しやすくなっており、そこに経費を負担してでも表現したいことが見える〔高橋 1988〕。こうした『さむばぎいた』の性格は、研究者が関与せず、また編者も個々の原稿に手を加えることはほとんどなかったため、より強められている。

この『さむばぎいた』という場には、日本占領期から引揚まで同じフィリピンという地域、そして共通する職業に就いた体験を持つ人々とその関係者の記憶が同居している。これは、『さむばぎいた』が、第二次世界大戦に関して無数に生み出された「戦争体験に基づいて書か

れた手記、回想録、日記、手紙、エッセイ、研究論文、小説など、広く指す」[同上書: 2],
いわゆる「戦記もの」の一つであることを示している。²⁾ この「戦記もの」の作成によって、
戦争に関する記憶が「戦争体験」として切り出されてゆく。『さむばぎいた』に切り出された
体験を本稿では分析するが、ここでは、まずこの会誌の創刊から終刊に至るまでの過程をたど
り、そのなかでこの会誌に生じた変化を時代の流れや「戦記もの」全般の傾向と共に概観した
い。

『さむばぎいた』を生み出した日語教員会が結成されたのは、東京の金地院で行われた追悼
会に元教師たちが顔を合わせた1966年である。この会は、戦争経験者（及び遺族）の集まり
であり、例年の活動は、彼らの「身代わり」に戦没した同僚の追悼会と会員の親睦を図るため
の懇親会、会誌の発行、そして名簿の作成・更新である。また、連帯感を持つ死者に対する鎮
魂と顕彰を目的とする慰霊碑を金地院に設置している。こうした活動内容は、この会がいわゆ
る戦友会的一种であることを示している[新田 1983; 高橋 1983]。会員数は、1990年度の
最後の決算書によると33名であった。この会が結成された1960年代半ばは日本全体の生活水
準が安定し、戦前の記憶の問い直しが可能になった時期にあたる。戦友会が各地で結成され、
その活動が活発になるのもこの時期からである[高橋 1983]。さらに、戦後20年を画する
1965年が訪れたことも過去を振り返る契機となり、戦友会による多くの「戦記もの」が日本
各地で出版されるようになった[高橋 1988]。1967年に創刊された『さむばぎいた』もこの
流れの上にあり、日語教員会を企画した金地院住職の松浦勝道と高等学校校長であった小川哲
郎、そして早稲田大学教授として戦後日本語教育の振興に尽力した木村宗男が編者となった。
第一集の寄稿者をみると、全員が元教員で、大部分がフィリピン派遣時に関する体験記である。
1970年刊と推定される第二集になると、フィリピン再訪関連の文章が掲載されるようになる。
これは、1960年代半ばから慰霊や遺骨収集目的の日本人渡航者が増加したことを反映しており
[早瀬 2009]、日語教員会関係者では、小川が中心となって慰霊旅行が行われた。

次の第三集の刊行は、16年後の1986年である。この空白の理由は明示されていないが、第
二集が難産であったこと、編者の小川の死去、そして関係者の多忙が原因として推察できる。
逆に1986年に発行を再開した理由としては、遺族や生還者の意向に加えて、年齢から生まれ
た会員の時間的余裕、戦後40年の区切りや中曽根康弘の靖国参拝による日本の過去に関する
議論の再燃、ピープル・パワー革命などのフィリピン関連ニュースの増加が考えられる。この
第三集の発刊直前に松浦も死去し、当初の中心メンバー二人を失うなかでの再出発であった。
彼らに代わって、第三集以降の編集を担ったのは説田長彦と松浦の子で金地院住職となった浩
道である。また、この号から未亡人の原稿が含まれるようになり、第四集からは子供からの投

2) 早瀬によるとフィリピン戦線関係だけで1,300を超える[早瀬 2012]。

稿も行われるようになる。さらに、第六集以降になると、個人の体験だけでなく、同僚たちの情報をできるだけ盛り込むことを意図する文章が現れる。慰霊旅行についても、当初の会報に見られた自己と直接かわる場所の再訪、知人との再会を中心とするものから、観光あるいは他の会員に関する場所についての言及が増えるようになる。そして、戦中期に関する新情報が少なくなる一方、他の会員の原稿や証言を踏まえて書かれた文章、また過去に関する記述に現在の出来事の記述が混在する文章が目立つようになる。これらには、記憶の再構成の進行が示されており、この時期の「戦記もの」一般にみられる性格と考えられる〔高橋 1988; 早瀬 2012〕。1991 年、鬼籍に入る会員の増加と高齢化により第八集で終刊に至る。その時に、原稿が集まるならば、1995 年に『戦後 50 年特別記念号（以下、記念号と略す）』を刊行することになった。そして日語教員会最後の例会とともにこれが実現する。これは戦後 50 周年に、「戦記もの」作成のピークが訪れたことと連動している〔早瀬 2009〕。

『さむばぎいた』に掲載された文章は、あとがきや編集後記を含めて 179 本で、様々な点多種多様である。まず執筆者は、日本語教員本人だけでなく、先述のようにその妻や子供、また日本語教員に近い立場にいた関係者が含まれる。所収の文章の執筆時期は、戦後が中心だが、戦時中のものもある。文章の長さも形態もまちまちで、日記、散文、短歌、手紙、英文、そして遺族や関係者に対するインタビューがある。家族や知人から受け取った手紙をそのままコピーしたものも見られる。内容も幅広く、フィリピンでの体験や日本語教育とも関連が薄い文章もあった。「戦記もの」では、長さや様式を統一する編集が無視し得ない影響を与えることがあるが〔野上 2006〕、寄稿された文章を基本的にそのまま掲載したこの会誌は、その例に当てはまらない。特筆すべきは、日本語教育要員とされている総員 186 名（女性 26 名）に関する調査結果（年齢や前職、配属先や異動、勤務内容、終戦時の状況など）が、資料として収められていることである（第四集、第五集、第七集）。不完全ながらもこれに代わるものはなく、基礎データとして本稿はこれを使用する。

本節でみたように、『さむばぎいた』は、戦友会が中心になって作成された「戦記もの」に広くみられる傾向を共有している。この種の「戦記もの」の最重要の論点は、自らの、あるいは同僚たちの戦中の振る舞いをいかに評価するかであった〔吉田 2011〕。日本語教員たちの特徴は、彼らの携わった「教育」を問うたことにある。そこで、『さむばぎいた』に所収された多様な手記のなかで、本稿では日本語教員としての体験を中心に上げたい。

II フィリピンと日本語教育政策

現在フィリピンとされる地域の大部分は 1571 年からスペイン統治下にあったが、スペイン人たちはカトリックの布教に力を入れたものの、現地人にスペイン語教育を制度的に施すこと

はなかった。米西戦争後 1898 年にフィリピンの統治権を得たアメリカは、現地人のアメリカ化を目指して、英語を要とする公的教育制度を不完全ながらも導入した。その結果を推し量るものとして、1939 年の統計において全人口約 1600 万人のうち、スペイン語話者約 2.6 パーセントに対して英語話者は約 27 パーセント（アメリカ国籍保有者約 0.05 パーセント）という数値をあげておきたい。一方戦前、フィリピンで日本語教育を行う学校は存在したが、上記の統計において日本語話者が約 0.2 パーセントで、日本国籍所有者をわずかしか上回らないため、その成果は限定的だったと推定される [Bureau of the Census and Statistics 1942: 33-35]。したがって、フィリピンにおける外国語としての日本語教育が本格化するのには、日本の占領下に入ってからである。

1941 年 12 月のアジア太平洋戦争開戦後、日本の支配圏は現在の東南アジアを中心とした南方各地に及んだ。日本語教育は、この地域における占領政策の主軸の一つになった。これは、占領実務の遂行、大東亜共栄圏思想あるいは日本精神の普及、すなわち日本支配の正統性の浸透、そして旧宗主国による欧米思想の一掃といった根本的な課題の克服に不可欠であったからである。この日本語教育に関する政府の方針は、1942 年 8 月に閣議決定した、『南方諸地域日本語教育並普及に関する件』で示された。これによると、日本語教育ならびに日本語普及に関する諸方策は、陸海軍の要求に基づき文部省において企画立案することになっていた。使用する教科書や教員についても、同様の枠組みで規定されており、軍の主導が明示されていた [『興亜教育』1942]。

この閣議決定以降、南方での日本語教育が組織化されていくが、フィリピンではこれを先取りする形で、当地を支配した軍が 1942 年 2 月に教育方針を打ち出していた。そのなかで重視すべき点として挙げられたのが、① 東亜共栄圏の一環としての新秩序建設の意義の認識、② 米英依存の思想の根絶と東洋人としての自覚に基づくフィリピン文化の建設、③ 物質偏重の排除と道義の涵養、④ 日本語の普及と英語の使用の漸次廃止、⑤ 初等教育の普及と実業教育の振興、⑥ 勤労精神の鼓吹、以上の 6 項目で、公用語となった日本語の教育はこれら全体の基盤であった [渡集団軍政監部 1942: 14-15]。

この方針が出された当時は、現地人の日本語教育を一般の兵士が場当たりに担っており、専門家を内地から呼ぶ必要性が意識されるようになっていた。そこでまず派遣されたのが、宗教的影響力を考慮したカトリック女子宗教部隊 19 名で、1942 年の末から 1944 年 5 月まで、教会関係者や政治家らに親善活動を行うとともに、主に修道会経営の学校で日本語教育を行った [山北 1994]。彼女たちの次に、先の閣議決定を受けてより大規模に送り込まれたのが、本稿で取り上げている日本語教員たちであった。

III 日本語教師に応募した英語教員

日本語教師の採用は、道府県からの推薦や公務員の転勤、日語文化協会日本語教授研究所での日本語教授法講習修了者からの選抜によるものもあったが、中心となったのは一般応募からの選考であった。³⁾ この応募から渡比前までの教員たちの経験を、終戦前（1943 年 12 月）に執筆された藤田（旧姓射手矢）百合子の手記を中心に、ここでは見ていきたい。大学卒業直後の彼女が応募したのは、第一回の南方派遣日語教育要員採用試験で、志願者総数は、採用 51 名に対して 200 余名であった〔『読売新聞』1942 年 11 月 11 日〕。当日、試験会場となる文部省の前には「皆偉そうな男や女の先輩の方々や、大学生等が英語の本を読んだり、英字新聞を見たりして」いたという〔藤田 第五集: 18〕。⁴⁾ これは「英語を話す奴は非国民」〔蒲生 第五集: 28〕の時代では異様な光景であったが、最初に派遣される予定であったフィリピンでの教育に携わる上で、応募者には英語能力が前提とされていたためである。実際、主な応募者として、中等教育に携わっていた英語教員が想定されていたようだ。『さむばざいた』の資料から判明する限りで、彼らの前職で中等教育（中学校、高等女学校、商業学校、工業学校）に携わっていたと思われるものは 63 名であり、彼らが日本語教育の中心を担っていたと考えられる。官僚出身としては文部省が 14 人と際立ち、⁵⁾ 彼らは教育現場よりも行政事務に関わるが多かった。⁶⁾ また、前職が大阪瓦斯や王子製紙のような企業、満州百貨店や満州通信社、奉天飛行場といった外地から採用されたものもいた。上記のような職業についていた以上、彼らの学歴は当時においては相対的に高く、師範学校ないし大学を卒業していたものが大部分であった。東京及び京都帝国大学、早稲田大学や東京外国語学校（現、東京外国語大学）の出身者がおり、女性では地方のミッション・スクール出身や藤田のような津田英学塾（現、津田塾大学）卒業生が多かった。〔小野田 第七集; 山田 第四集資料; 吉川 記念号〕。この学歴の高さや職歴が、会誌作成に当たって編者の干渉を不要にしたといえる。

では、これらの人々の応募理由は何だったのだろうか。文集から多く見出されるのは次の二つである。一つは、敵国語の英語を教えることを白眼視する風潮である。「ますます深刻さを加えてきた戦局を反映する世相のなかで、英語教員のだれもがやりきれない気持ちをどうするこ

3) 編者の松浦勝道は、僧侶として宗教宣撫班の一員だったが、キリスト教国では仕事にならず、現地教育課の方針で日本語教育要員に配属された〔松浦 第五集〕。

4) 以下、引用部分は原文ママである。ただ漢字の誤字・旧漢字は、新漢字に改めた。

5) 木村〔1991〕は、文部省からの出向は 26 名という『さむばざいた』の資料とは異なる数字を挙げている。

6) アメリカ人捕虜収容所や電信局などでの通訳、手紙の検閲、タイプ、雑役を担当したものも 186 名の中に含まれている〔山田 第四集資料〕。

ともできなかつたのです。そんないやな思いで内地にいるよりも、南方の未知の現地人に日本語を教える方がどんなに張り合いのあることか」[木村 第二集: 18]。彼らは存在意義を当時の日本で見出せなくなっていたのである。⁷⁾ もう一つは、徴兵忌避である。「中国で召集されて一兵士にされるよりは英語が役に立つ比島で文化的な仕事をする方が苦労が少なからうと簡単に考えて」応募したとある会員は書いている[加島 第四章: 38]。したがって、戦局の悪化で海路の危険などから不安が募ってくると、「自分の日本語教育要員の途を選んだ先見の明のなさ」を感じるようになった[海老原 第七集: 4]。

「奥様思ひの彼は恐らく召集忌避一心で日語教育要員の試験を受けられたのではなからうか」[小野田 第七集: 24]と同僚の行動に同情を示す一節に見られるように、これらの文章の多くには、「御国のため」よりも自分のために行動することを肯定する戦後の時代風潮が反映されていると見る事が可能である。しかし、1943年執筆の藤田の文章にも、「男の人達は軍属になって外地へ行けば、兵隊にならなくてもよいからと言う。また、中等学校で英語の時間を減らしたので、将来のことを考え、食いはぐれないようにと思って、勇気を出して集った人もいるらしい」と書かれており、応募者の身内の会話では、当時も上記の応募理由が口に出されていたようだ。

もちろん「御国のため」に応募した人がなかったわけではない。藤田もその一人であり、アジア太平洋戦争開戦で、「電気に打たれたような感激」を味わい、「何かしなければならなかった」という感情に襲われた。その結果、「御国のために日本文化を普及し、比島人を教化するために一身を捧げ、この命を大東亜建設の捨石とする覚悟」で、日本語教員に応募し採用されたのである。「その喜び、満足は一通りでない。途中の危険なことなど考えもしなかった。日本女性として身を挺して比島現地人を教化することを天命と信じ、その機会のここに与えられたことをどんなに重大に、また、ほこらしく感じたことだろう」。こうした感慨を持つ彼女は、さきのような理由で応募してきた人々に出会って、「何か不純なものに触れ、自分も墮落していくのではないかと心配だった」とさえ書いている。⁸⁾「御国のために」任務を果たすことができるという、彼女と「共に感激してくれる者は一人もいなかった。私は失望し、悲しんだ」。さらに、最年少で女性だった彼女に向けられた無遠慮な男性の視線、そして「どうしてこんな所に来たのですか」、「男だって、中々思い切って来ないのに、女で、しかも、若い貴女達が」、「夫が南方にいますか、許婚者が南方に出征しているとかいうならともかく」、「失恋でもした

7) 当時の軍政監部総務課長は、英語が敵性語となって仕事を失った教員の存在を念頭に、彼らにフィリピンの小学校での英語による日本語教育を担わせることにした、と述べている[『読売新聞』1969年11月7日]。

8) 木村は、知人が南方派遣日本語教育要員の講習を受けて感化され、現地人に対する日本語教育の重要性を熱く語ったと記している。綱島も「私でも国の非常時にお役に立てるなら」と日本語教員に応募したといい、必ずしも藤田の例が特異だとはいえない[綱島 第八集: 55; 木村 第二集]。

のですか」といった言葉は、ナショナリズムに突き動かされていた彼女を傷つけた〔藤田 第五集: 17-20〕。しかし見方を変えれば、この文章の執筆時期を考えると、全体主義的な体制では包摂できない当時の感覚や発想の一端を示しているといえる。この文章を戦後に藤田がそのまま投稿しているのは、少なくとも当時の感情には偽りはないということなのだろう。

教員に採用された人々の大部分は、1943 年 1 月、3 月、9 月のいずれかの時期にフィリピンに向けて出発している。その前に全員参加ではないが、講義や合宿が行われた。南方派遣日本語教育要員養成所で行われた講習には、日本語教授法やスペイン語、南方地域に関することが含まれていた。合宿は国民錬成所で行われ、その趣旨は、「皇国使命ノ達成ニ参ズル国民ノ先達ヲ錬成ス」という綱領に沿って日本語教育要員に「修練ヲ為サシメ」、「大東亜共栄圏建設ニ資セシメントス」というところにあった。具体的には、歴代詔勅の「謹写」、団体基礎訓練及び武道、陸軍中將による講義、そしてフィリピン攻略を描いた『東洋の凱歌』のような映画鑑賞であった。これらは、思想統制を任務とする国民錬成所の一般的活動と大差なく、南方での日本語教育を意識したプログラムはなかった。実用性の少なさゆえ、あるいは今日では否定された帝国主義的教義が中心であったからか、渡航前研修に関する会員の記述はごくわずかで、記憶ではなくほとんどが調査の結果である〔荻野 2007; 説田① 第八集; 山田 第五集資料: 11-15〕。

IV 戦時下フィリピンでの生活

日本語教員たちがフィリピンで勤務を始めた時期は、言うまでもなく戦時中である。しかし、アメリカによる反撃が彼らの教員としての勤務を不可能にするまでの間、「戦争をしているのかな?と思われるような生活」〔綱島 第八集: 55〕があった。教員たちは軍属、なかでも文官で、司政官（軍人でいえば将校）と判任官（軍人でいえば下士官）に大別され、大部分の教員は後者であった。

IV-1 「日常」と職務

マニラに移動した後、教員たちはそれぞれの配属地に散っていった。大部分の 112 名がルソン島に赴任し、他の地区、例えばフィリピン中部のビサヤ地区は 16 名、南部のミンダナオ地区には 15 名しかおらず、『さむばぎいた』に記載された話の大部分も舞台はルソン島である。ただ、フィリピン南西部スルー諸島のホロ島のようなイスラム教徒が多い地域にも、教員が派遣されていた。日本語教員は、軍政時代は比島軍政監部ないし各地の軍政監部支部に属し、フィリピンが形式上独立した 1943 年 10 月からは、日本軍と現地政府との意思疎通を図る役割を担ったマニラの政務班ないし各地の地方連絡官事務所に所属していた時期が長かった〔海老

原 第七集; 山田 第四集資料; 第五集資料]。『さむばぎいた』の文章から見る限り、独立が日本語教員たちの業務に大きな変化を与えた様子は見られない。

当初の生活は本土と比べて恵まれたものだった。マニラの宿舍の「電気冷蔵庫や蛍光灯にびっくりした」[説田① 第八集: 104]り、「純綿の下着類、牛の皮の靴、其の他、『統制』の名の下にすべてに飢えていた私達には、別天地のように豊富な品物を並べたてた、華商の店頭で、目の色をかえて買い漁った」[松浦② 第一集: 42]りした。食べものも豊富で、当時のマニラからの手紙には「飯は腹いっぱい、おかずは大てい肉か魚がつく」とあった[丸山 第八集: 21]。とりわけ記述が目立つのが甘いもの、なかでもアイスクリームで、これは「当時内地では甘味品はなかなか得られなかったのに、ここではいくらでも容易に得られて夢のような思い」だったからである[村瀬 第四集: 48]。一方マニラ以外の派遣地域では、2、3名共同で宿舍を与えられ、メイドを雇い、支配階級の生活スタイルで「優雅ともいえる毎日の生活」をおくったり、ローラースケートやボーリングを楽しんだりしたものがいた[海老原 第七集: 7; 日下 記念号: 21]。こうした恵まれた環境は、戦況の悪化とともに消えてゆく。

日本語教育は初等・中等教育の場だけでなく、高等教育の場、官公吏訓練所のような社会人教育の場でも行われた。教員たちのなかには、教育訓練所などで現地人日本語教員の育成・指導を担うものもいた。⁹⁾ また占領地からコラボレータとなるべく日本に送られた南方特別留学生に関しても、1944年度の選抜のための日本語試験の実施、及び渡日前の訓練所における日本語教育に、一部の教員が携わった[江上 1997: 29-43]。さらに、地方駐在者は、州政府の教育関係全般の指導や監督を担う場合もあった。各州に2名の要員(場合によってはそれ以上)が配置される方向にあったが、そのうち1名は、こうした教育行政を担当した[海老原 第七集; 説田 第七集資料; 日下 記念号]。治安の不安定さもあって、教員たちの異動は頻繁に行われていたようだ。

具体的な勤務形態をみると、例えば小学校では午前・午後の二部制になっており、各学年ともそれぞれ20分の授業があった。また、水野輝義のように、学校以外の場での日本語教育と掛け持ちしていた場合もあり、彼の日記によれば1943年10月3日は、女学校、警察隊、中学校、小学校、町役場で勤務した[水野 第四集: 53]。関連する仕事としては、日々の研修に加えて、教科書として使われていた『ハナシコトバ』や『日本語読本』の英訳ないし英語解説の執筆、日本の歌の英訳、日本の歴史や文化の英語による講義などがあった[加島 第四集; 木村 第八集; 日下 記念号]。

これらの日常的業務以外には「日本語週間」と呼ばれる、日本語の普及状況を公表し、現地

9) 教員育成に関する業務として、1943年の日本語教員検定試験の実施があった。筆記試験と口頭試問があり、1回につき受験者は70名ほどで、結果は良好という評価だった[山田 第三集; 第四集資料]。

人の日本語に対する関心を深め、その普及に協力させるためのイベントが重要であった。その主要な出し物が子供による日本語大会で、スピーチ、朗読や合唱、劇などがプログラムに組み込まれていた。教員は熱心に取り組んでいたようで、日比の有力者の出席のもとで、自分たちの指導する「公立学校の出来栄は素晴らしく、私立学校など寄りつけぬ程だったので、私共は大得意、大いに面目を得た」と書いている〔藤田 第三集: 13〕。この日本語週間以外にも、類似したイベントとして、日本語の学芸会や文化祭、日本の歌唱などの発表会があった。例えば、日本語学芸会は各学校で行われたもので、地元の人を見学させ、その後学校周辺を日本語の標語を書いた幟を掲げ、日本の唱歌を歌ってねり歩き、英語とタガログ語で注釈をつけた簡単な日本語のビラを配ったりした〔海老原 第七集; 藤田 第三集; 水野 第七集; 山田 第四集資料〕。

IV-2 戦場

日本語教育が軍政下の強制とすれば、戦局の悪化とともに、現地人たちは日本語への学習意欲を喪失したと想定できる。水野輝義の日記にある、社会人向けの授業で「受講者欠席多く困った」という1944年4月21日の記述や、「女学校授業。雰囲気悪い。……この学校は監視の要あり」という8月3日の記述、「リパ女学校各教室を廻る。生徒の態度やや冷淡。日本に対する抵抗か」という8月24日の記述、これらはその証左とみなせよう〔水野 第七集: 48, 50, 51〕。ただ、当時の日本語のイベントに「日本語を話すフィリピン人が予想以上に集まって、意外と日本語教育の根が広がっていることを知り、感激しました」という記述があるように、フィリピン人の態度は一様には受け止められていない〔木村 第二集: 21〕。この相違には、後述する彼ら個々の日本語教育の意味づけが影響しているのかもしれない。

アメリカ軍の攻撃が身近に迫ると、1944年5月には大部分の女性教員たちは内地へ避難し、残った日本語教育も各地で次々と終わりを迎えた。学校当局や生徒への挨拶も何もなく、突然の授業中止を経験した教員も珍しくない。特に劇的な終焉を迎えたのがマニラである。1944年9月21日、市の職員に木村宗男が授業をしていると、「見たこともない飛行機の大群がマニラの上空」に飛来した。その爆音が響くなかで、身じろぎもせずに彼を見つめる生徒に対して「終わりです」と言って解散したのが最後で、以後その生徒たちに彼は会っていない〔木村 第八集: 35〕。

こうして日本語教育ができなくなった元教員たちは、軍務に組み込まれた。彼らの新たな役割は、食糧調達や炊事などの作業、情報収集、日本軍とフィリピン側との連絡役のような任務で、食糧買付交渉などにあたって英語の通訳を求められることが多かった。『さむばぎいた』の戦中期を振り返った手記のなかで、教育現場よりもこの時期の記述が多く、20余りの文章が類似した経験を描いている。つまり、アメリカ軍の攻撃におののきながら、食糧を求めて

ジャングルをさまよい、マラリアに悩まされ、決死の思いで川を渡り、無残な同胞の死に無感傷になる姿である。結局日本語教育関係者のなかで、死者は82名に及んだ。降伏後、引き揚げるまでアメリカ軍の収容所では使役に服したが、英語能力を使って、通訳の仕事を任されることがしばしばあり、給与も支払われ、缶詰やコーヒー、タバコが支給されることもあった。[加島 第四集; 河野 第三集; 日下 記念号; 細田 第四集; 水野 第七章; 説田 第六集; 山田 第七章]。

この世の地獄のような体験は、それまでの教員としての結びつきと重なりながら、彼らに大きなインパクトを与えた。この生死の境を彷徨するなかで共有された「死者との連続性」、その上で生き残ったことによる「罪悪感」が、戦後社会のなかで慰霊を核とする、一般的な戦友会と同様の組織を形成させたのであろう [高橋 1983]。

V 日本語教育の意味

教員のフィリピン経験のなかで、評価が分かれるものがある。それが彼らの仕事、日本語教育であった。その両極は、二人の編者、小川哲郎と説田長彦の立場に表れる。まず、初期の中心人物であった小川の言動を見てみよう。彼が高校校長職を退いた後、著作の執筆とともに力を入れていたのが、慰霊・遺骨収集団への参加であった。その2回目のフィリピン訪問において「最大の期待と不安であった」のが、「省みて疾しい事は何一つしていない積りであるその私を旧知の人々は現在どう迎えてくれるだろうか」という問いの答えを得ることであった [小川① 第二集: 27]。現地に赴くと、「旧日本軍の一員だとして、或は憎悪と共に追い出されるかも知れないという私の心配とは反対に私は暖い歓迎に会っていた」という。さらに、「今マニラに私設の日本語クラスがあり、二百名ほど生徒がいるが、その半数の上級生は戦時中習った日本語を忘れたくないので来ている」という情報も得る [同上書: 42-43]。この結果、彼の結論は、

私は兼々、私達が戦時中教えた日本語が、比島人の憎しみの中に忘れられてしまったとすれば百数十名の我々の同僚は徒死したことになるのではないかと思っていた。然し昨年、今年と二回にわたる訪問の結果、嬉しかったのは、私達の教えた日本語が、各地で個々の比島人の中に、個々の日本語教員に対する好意と懐かしみと共に立派に生きていることを見出したことであった。無駄に苦勞したのではなかった。

私は、自分の第二回の訪問の目的を不十分乍らも達成出来た喜びと、日本語を通じての比島民衆とのつながりが今後も良い関係へと発展するだろうとの希望で、満足して飛行機に乗った。[同上書: 43-44]

小川は、同じ文集の慰霊訪問を推薦する文章でも、「比島の対日感情については、最近著しく好転しています。特に私達日本語教員であった者に対しては反感などはありません」と断言している〔小川② 第二集: 46〕。さらに、この号の「あとがき」に「私達の教えた日本語が死んでいない証拠を御目にかけられるため」として、かつての教え子から送られてきた日本語まじりの文章を掲載している。

ここまで彼がこのことにこだわったのは、一つには、現地人の日本人に対する憎しみを降伏後に身をもって経験したからである。多くの教員たちが、「沿道、沿線の住民は我々敗残の日本軍を待ちかまえて、罵声と石の雨を降らせるので、米兵は銃で威嚇射撃をして原住民を静め」る場面に遭遇した〔細田 第四集: 60〕。これが、「生徒たちに愛されたはずの」自分たち教員に向けられたものではないことを証明したいという気持ちがあった。これとともに彼らが向き合ったのは、戦争に関することが全否定される戦後日本において、「戦時中、日本軍の行った非行が大きくクローズアップされているので、私達文官が軍政下で為した、まともな仕事までも一緒にされている」〔小川① 第二集: 43〕という認識である。この非道な占領政策の一環としての日本語教育という評価は、教員たちの自らの仕事に関する解釈にも影響を与えていた。例えば、河野盛志の「日本語を比島人に教え、大東亜共栄圏の一環として比島の有識階級即ち学校教員に日本語及び日本精神を注ぎ込んで日本の戦争遂行の有力なる協力者とするのが吾等の任務」という記述がそれを示している〔河野 第一集: 19〕。こうした日本全体に広がっていた評価が、小川に日本語教育の積極的意義の強調を促したのであろう。

この小川の立場と正反対の議論を明確に展開したのが、第三集から編集を担った説田長彦である。興味深いのは説田自身、第一集では戦後も自分を恩師として対応する教え子との肯定的な関係を描写していることである〔説田 第一集: 7〕。その彼が、約 19 年後の第三集の編集後記を「あの戦争で多くの同胞が命を失った。しかし、なんのいわれもなく、命を失い、家財を失い、多くの悲惨を味わわれたアジアの人々、わけても我々が直接関与した比島の人々のことを忘れることはできない」という言葉でしめている〔説田② 第三集〕。フィリピン側に立ったこうした文章を寄せた教員はわずかである。説田のこの立場は、小川のような考え方に対する明確な反論に至る。

……ずるずると『大東亜共栄圏』建設のスローガンにのめり込み、比島における教育の現場で、それを実践してしまった私。フィリピン人特有の寛大さで、今でも厚い友情を示してくれるフィリピンの友があるからといって、自分のしてきたことを、間違っても誇らかに語ることは許されない。ただただ赦しを乞うのみである。〔説田① 第八集: 109〕

この後、ゆかりのある 4 名の名前を挙げて、それぞれに懺悔の言葉を述べている。これは、

戦後にフィリピン人との旧交を誇示する教員たちへの強烈なメッセージとなっている。彼のこうした姿勢は、日本語教師への応募動機として、他の教員のような召集忌避を挙げるだけでなく、大東亜共栄圏建設への共鳴があったとの記述にも一貫している。そこには「アジア侵略の国策に反抗しないばかりか、“大君の醜（しこ）の御楯”として喜んで戦地に赴いた」という認識がある〔同上書: 101; 説田 記念号: 68〕。

軍政下フィリピンにおける日本語教師としての説田の自己評価は、小川と正反対といっている。この相違の要因はどこにあるのだろうか。まずは、彼の経験した過去に原因が求められよう。過去はそれを想起する現在において改編されるが、両者の関係は一方的ではなく、現在は過去に依存もしている〔安川 2006〕。したがって、彼の観点を理解するにはその記述されたフィリピン経験を見なくてはならない。

『さむばぎいた』で記された説田の教師経験のなかで重要なものとして、フィリピン大学農学部付属農学校での抗日ゲリラ組織に対する討伐作戦を挙げることができる。この際、説田は取調べにおいて通訳をさせられる。彼には、学問の府で共に働く同僚を追及する軍の作戦に協力したことに葛藤があった。さらに、彼にとって痛恨の事態は同僚が拘束されただけでなく、拷問が行われたことである。作戦終了後に会った農学部長は、

顔や手を紫色にはらして、死人のような顔色でいすに掛けているというより倒れかかっているという恰好です。私がそばに寄って行くと、自ら弱々しい口を開いて、「ミスターセツダ、私のこの体を見てください。私はもう二度と顕微鏡を使うこともできない。学者としての生命は終わった。私はミリタリーは大きらいだ。日本とか、アメリカとかではない。軍というものがきらいだ。」と一気に言いました。私は答える言葉を知りませんでした。農学部長の彼は数日間にわたって拷問を受けたのです。後ろ手に縛られて、梁からぶる下げられて、バットのような棍棒で殴られていたのです。〔説田① 第三集: 48〕

先に触れた文章で、彼が懺悔の言葉を述べた四人のうちの一人がこの学部長である。自分の職場で、軍による同僚の取調べに加わったこと、そしてそれが同僚や生徒に苦しみをもたらしたことは、彼の日本語教育の意味付けに大きな影響を与えたことは間違いない。また、その後移ったサンカルロス農学校でも忘れられない出来事があった。

授業を始めようと教室に入ったところ、きれいに消した黒板のまん中に一語だけ英語の文字が書かれています。humiliation 或いはたくさん書いてあったものを消すときこれだけを残したのかも知れません。私は胸に早鐘が打つのを覚えました。この意味するところを素早く頭の中に浮べ、それを何度も確認しながら、生徒に、これは何ですか、どう

いうわけでこれだけが黒板にあるのですか、尋ねましたが、教室は静まり返っています。私は生徒たちを後にして、校長室に向かいました。訝る校長を促して、もとの教室に戻り、黒板を校長に見せて、これはどういうことか尋ねました。あとのことは覚えていません。全く慚愧に堪えない思い出のひとつです。〔説田 第四集: 36〕

これは、日本語教育が決して現地で受け入れられていなかったことの証拠である。このような職場での体験は、日本語教育を帝国支配と切り離して語ることを困難にしたと考えられる。

しかし、こうした体験が現在の記憶として語られる、その在り方自体が今日問題となってきた。そもそも第一集で説田は、フィリピン大学での事件に触れてはいるが、「極めて異常なしかし貴重な体験であった」と記すのみで詳細は伏していた〔説田 第一集: 6〕。約 19 年後の彼の変心の理由は何だろうか。年上でリーダー格であり、英文を含む複数の著書を出版した小川に対する遠慮は想定できる。また説田の手記に、時間をかけて取り組んだと思われる探求の結果が加味されていることも無視できない。掘ることのできる当時の記録をほとんど保持していなかったためか、あるいは自分の経験から生まれた問題意識のためか、説田はフィリピン人研究者の原書をはじめとした学術論文や公文書を含む幅広い資料を駆使して、自分の体験を考察している。手記作成で彼が用いたことが分かる文献では、日本語教育が帝国支配の道具であったこと、そしてそれも含めた日本の占領政策が現地人に表面的にしか受け入れられておらず、日本人は現地人の視点を欠いていたことが明示されている〔Agoncillo 1965; 鈴木・横山 1984; 説田① 第八集〕。こうして得た戦争観と彼の記憶が相互に補完し合っている。

加えて重要な点は、執筆時の時代性である。小川が『さむばぎいた』に文章を載せたのは 1970 年までであり、まだ戦争の体験には生々しさが残っていた。当時は日本語教員たちも、帝国支配の一端を担ったものに対する批判的な言説を意識せざるを得なかった。そこには死者の存在がある。そもそも「この文集を謹んで亡き僚友の霊前にさゝぐ」という『さむばぎいた』第一集の献辞に示されるように、他の多くの「戦記もの」と同様、創刊時に想定されていた読者は身内、なかでも死んだ戦友だった。戦友会においては、彼らの慰霊とその体験の承認を求める顕彰が重視される。そこでその「戦記もの」においては、戦争そのものについては否定ないし評価を回避しつつ、死者の行為は肯定的に意味づけなければならなかったのである〔新田 1983; 高橋 1988〕。

しかし説田が編集を担うようになった 1986 年以降の時代は、日本が経済発展の果実を享受し、帝国支配への参加に対する批判どころか、戦争の経験そのものが一般的には意識されない時代であった。このことは 1995 年刊の記念号で多くの寄稿者が「忘却」を語っていることからわかる。もはや、彼にとっては、日本語教員として占領地に赴いた自己を正当化しなければならない社会的風潮は希薄になっていた。むしろ問題に思えたのは、日本による軍事支配の

歴史そのものが日本社会から消えていくのが実感されるようになったことである。

この実感は、説田が山中で行軍を続けるなかで、死を目前にして助けを求める多くの兵士を見捨てる場面の描写に表れる。

「兵隊さん、連れて行ってください。」私たちにはどうしようもありません。その声を左右に聞きつつ私たちはただ黙々と行軍します。

（わたしはここで、涙があふれてきて、筆を進めることができなくなりました。今日は平成元年になって四日目。天皇美化が日々行われている中で、これを書いています。書くことはばかりますが、これが天皇の名によって駆り出された“天皇の軍隊”の“勇士”の末路です。……多くのフィリピンの人々が、いわれもなく“天皇の軍隊”の手によって殺されていることを決して忘れることはできません。一方、その天皇の命令なるものも、そのときの民意を背景にした部分もあるでしょう。私も、“大東亜共栄圏”建設に心を躍らせ、勇躍参加した者の一人です。軍政下の日本語教育という形において比島侵略に加担した者の一人です。）〔説田 第六集: 43〕

ここには現代日本に対する危機感と過去への悔悟、そして自己評価が連関していることが分かる。これは彼の他の言葉、例えば、被害を与えたアジア諸国との「真の和解はまだなされていない……日本は発展途上国からの資源の上に成り立っている。武力侵略に代わって経済侵略ということも言われている。私自身、再び、経済至上主義という国家の敷いた路線の上に立つてこの五十年を生きてきた」〔説田 記念号: 68〕といった言葉と重なる。自分自身の戦中・戦後の行い（大手石油会社で勤務）、そして同僚たちの自己弁護にさえ容赦しないこれらの批判に、彼の覚悟、ないし危機意識が反映されているといえよう。

そしてここには、新たな読者への意識がある。説田は、第八集の編集後記において、この文集は「前の大戦で私たちが犯した戦争という愚挙の悲惨さを後世に伝えたい」という目的で刊行されてきたと述べている〔説田② 第八集: 120〕。実際、このころには、この文集は国会図書館などへ納付されるようになっていた。説田は、先の現状認識をもとに、他者、なかでも戦争未体験者のためにも『さむばぎいた』に関わっていたのである。ここには、戦争体験者の語りと同様の経験を保持する人々を対象とする時代から、経験を有さない人々を対象に想定する時代への変化が見て取れる〔成田 2010〕。

『さむばぎいた』における日本語教育の評価に関しては、これまで見た二人の編者がその両極といえる。では、会全体の傾向としては、どのようなことがいえるだろうか。それを示唆するのが、会長として最初から最後まで編集に携わった木村宗男である。彼は日本語教育の実践者であり、著名な研究者でもあった。彼が編者を務めた『講座 日本語と日本語教育』の1巻

である『日本語教育の歴史』に掲載した自身の論文の「おわりに」で、南方占領地域での日本語教育における反省として、①大東亜共栄圏という独善的誇大妄想の押し付け、及び武力を背景に日本語を強制した権力者の自滅、②相手にとっては外国語学習であるという認識の不足と、相手に関する知識や背景の理解不足、以上の二つを挙げた。そして「日本語学習を強制し、幾多の償い得ない心的・物的被害を与える結果になったことを深く謝らなければならないと思う」という言葉で締めくくっている。この学術論文における謝罪は、占領地での日本語教育の実際の担い手であり、かつ帝国支配の手段としての日本語教育という認識が一般的な学術界の人間であることを体現している。しかし、直前に木村が記した次の一文は、謝罪に収まらない体験者の感情が垣間見える。「授業が行われたのは、権力者の思惑を無視した学習者の側により、言葉による交流を求める欲求があり、教師にはそれに応えることの満足感があったことによると言えると思う」[木村 1991: 158]。これが何を意味するのかは、『さむばぎいた』においては、明白になる。

……(戦局の悪化で生活が厳しくなっても)日本語教室の出席者は減らなかったのはなぜだろう。ピクニックに招待されたこともあるし、私の誕生日にはカミサシノという正装のシャツをプレゼントされたりもした。それは空襲の二週間前のことだった。……(南方派遣日本語教員となった人に)共通していることは、日本語教育が現地住民と日本国のためになると信じての選択であったということだろう。ところが、こうした個人的動機や志は戦争遂行という巨大な波浪に呑み込まれてしまった。と言うより、初めから、日本語教育も、本音は戦争遂行の手段にちがいがなかった。それにも拘らず、日本語授業の現場は友好的な空気に包まれていたと思う。日本語教員は、私の知るかぎり、フィリピン人学習者を愛し、教えることに喜びと誇りを感じていたと思われる。そうでなければ、あの状況で日本語の授業はどこでも成り立たなかったであろう。それも戦況が許す間のことだったが。

[木村 記念号: 32]

先の論文とこの文章との間に、主張の力点に変化が見いだせる。日本語教育史を扱う学術書の編者としては、その教育が支配の手段であったという通説に沿う。一方、日語教員会会長の立場で、実際にフィリピンで教壇に立った記憶は、自分のフィリピンでの行動により肯定的な側面を描き出す。ただ、そこには小川の記述にあった、自らの行いに一点の曇りもないかのような明快さはない。ここに、彼の研究者としての立場とともに説田の影響も認められよう。¹⁰⁾

10) 1996 年に行われた科研費研究のための座談会では、同席者の影響もあってか、当地の日本語教育は大東亜共栄圏の思想とは基本的に無縁であるとか、日本のやり方には「ちょっとね、強引な点がありますけど……日本語の授業ボイコットって聞いたこと、ないですね」とか、日本語教員たちは比

VI 帝国支配の諸相と記憶のトランスナショナル性

1986年刊行の第三集以降に表れる占領地日本語教育に対する担い手自身の評価は、個々に色合いの違いはあり、また全員がこのことを明記しているわけではないが、木村の立場に近い。すなわち、自らの教育が軍勢力を背景に行われていたことを認識しつつも、その意義を否定したくないという感情が文中に表出する。この「正当化」を後押しする体験も、記述は断片的であるが類似している。「戦記もの」は、そもそも自分の記憶が起点となるが、高橋三郎によると1975年以降になると、資料を駆使し戦友たちとの交流をもとに、共通の体験を重視して書く傾向が生まれるという[高橋 1988]。ではなぜこうした「正当化」の手記が書かれたのだろうか。

まず、フィリピンにおける日本語教育政策の特徴を、日本本国の方針との関連から見てみよう。指摘すべきは、フィリピンで行われた日本語教育は、朝鮮や台湾といった植民地で行われたような「皇民化」ではなかったということである。日本語教育の目的は、先に示した軍の方針にあったように、実務上の必要性、日本のヘゲモニーの確立とアメリカの影響力の排除であった。もちろん日本語教育は強制であったが、タガログ語も公用語であり、無視し得ない存在となっていた英語の使用も当然認められていた。したがって、教員たちのなかに英語やタガログ語、あるいはスペイン語をフィリピン在住時に学習していたことを書き残しているものがある[木村 第二集; 水野 第七集; 小野田 第七集]。そのうち、山田秀吉は英会話の練習で現地の教員に叱責されたことを日記に書いている[山田 第七集]。彼らは単に日本語を外国語として教えるだけでなく、それまで自ら外国語を学んできており、こうした記述は彼らが戦中も変わらない態度を保持しえた証である。

この状況は、フィリピンの日本帝国における位置づけが反映されている。フィリピンについては、1942年の時点ですでに東条英機首相は将来的な独立を認める旨を公言しており、戦略上の重要拠点とみなされていなかった。そのため他の南方占領地域と比較しても、日本化のための教育施策が相対的に弱くなったのである[石井 1995: 252-254]。フィリピンの支配は、日本軍とフィリピン側（独立前は比島行政府、独立後はフィリピン共和国）の二重構造になっていたが、もちろん日本軍が実権を握っていた。しかし、上述の対フィリピン政策の下、軍事・外交・治安などと比べて教育に関しては、実務を担うフィリピン当局に日本軍は積極的な干渉をしなかった。ことに日々戦局の悪化が進むなかで、教育に対する日本軍の関与はより小

↙ 較的リベラルな人達で、それが現地人にも伝わっていた、といった自らの教育をより積極的にとらえる発言をしている[池尾他 1997: 59-60]。

さくなくなった [同上書: 211-212]。日本語教員たちがフィリピンに赴いたころにはすでに戦局は暗転しており、教育現場で軍の存在を日常において意識することはまれであったようだ。例えば、教え方は個々の教員の裁量に任されており、日本語だけを用いる直説法を使う教員もいれば、英語による教授を行っていたものもいた [神谷 2000; 藤田 第三集; 日下 記念号]。

この軍の姿勢から摩擦が生じることが少なかったことが理由の一つであろうが、軍人たちと教員との関係は良好であることが多かった。日本軍では、軍属は劣等視されていたとされる [氏家 2006]。しかし教員たちは、軍隊のなかでも権勢をふるっていた憲兵隊を「大変いい人たち」、あるいは「気のよい男達」であったとし、日常的には彼らと親しい関係を築いていた様子が、戦後執筆の文章にみられる [小野田 第七集: 17; 説田 第四集: 37]。これまで述べてきたことから、彼らが教務についていたころには、軍による統制を意識することは少なく、自己の職務と軍事支配を密接したものとみなす実感を得なかったと考えられる。

一方生徒との関係も、教員に軍事支配を実感させない要因となりえた。彼らの何人かは、当時の日本における教師と生徒との上下関係が、当地では成り立たなかった経験を書いている。例えば儲けたお金で生徒がアイスクリームを全教員にふるまったことを、「一寸内地では想像もつかない現象」とある教師は当時の日記に記している [北村 第一集: 15]。別の教員も「のんびりムードで生徒が授業直前にアイスクリームを両手に持って教室に入って来て勧めたり、家庭的で親しみ易いものであった」と書き残している [細田 第四集: 65]。

また、松浦勝道は、1944年4月の日記を用いて次のような出来事を記載している。ある日授業に行くと、教室の様子がおかしい。すると、ある生徒から「ヤンジョ ナンデスカ」と質問が出て、答えられないでいると、「ワーワーという喚声、怒声、全員総立ち」。「センセイ ウソイマス」「セイセイ シテマス」ととがめる女子学生もいた。「ヤンジョ」の近くに住むという女子学生の説明でようやく「ヤンジョ」が「慰安所」であることに気付く。彼女曰く「ニッポン ヘイタイ ニッポンジン タクサンタクサンヤンジョキマス。タイヘニ ヤカマシデス」。さらに、その女子学生は「センセイ イヤンジョイキマス。ラストナイト ワタシ センセイミマス」と糾弾をし始める。松浦は「えっ? オーノウ 先生いきません。へいたいさんだけ。先生シヴィリヤン いきません」と反論するが、「ミマシタ、いきません」の押し問答は続き、松浦は冷や汗をかきながら教室内の収拾がつかない状態が続いた [松浦① 第一集: 12-14]。

こうした現場の反応には、アメリカによる植民地支配の影響を見て取ることができる。フィリピンにおける公的教育制度は、初等教育から高等教育までアメリカの植民地支配下で整備された。その目的はアメリカ化であり、アメリカの教育が教科書や教員と共に持ち込まれた [岡田 2008]。こうして移植されたアメリカ型の教育機関が今度は日本化のために活用された。いわば二つの帝国主義が接木されたのだが、その土台の性格は生徒たちの態度に反映していた

のであろう。この結果、自分たちが立った教室が日本の帝国支配の道具であったとする言説は、教員たちの現場の記憶に沿わないのである。

もちろん、説田の文章に見られるように、支配被支配の関係が教員たちに無縁であったわけではない。例えば乗り切れない人がバスの周辺に集まるなかで、あとから来た彼らが二人分の席を一番良い場所につくらせる場面がある〔山田 第三集〕。また、唯一の文章であるが、高校で暴力を振るって異動させられた教員や、禪だけを身に着けて街を歩き回り、マニラに強制送還された教員がいたことが分かる〔小野田 第七集〕。日本統治下では、こうした日本人の問題行為は少なくなく、アメリカの影響力排除のために現地人からの信任と敬意の獲得を図っていた軍政当局を悩ませていた。刑罰罰金の対象として、いわゆるビンタ、公共の場での体の露出、接客業者への飲食遊興の強要などを列挙する法令を、軍人軍属以外の日本人に対して発布していたことから当時の状況が推察できる〔渡集団軍政監部 1943: 1-2〕。日本語教員も、こうした行為と無関係ではなかったのである。ただ、この類の出来事は、同僚や自己の名誉にかかわる性格上表に出にくかった面もあり、彼らのフィリピン経験にとって説田のような大きな比重をしめるものにはならなかったのだろう。

では、これまで述べてきた相対的に権力関係が希薄なフィリピン日本語教育の特色のもとに、彼らの職務を積極的に意味付けるのは、どのような動機によるのだろうか。まず考えられるのが、先述の「うかばれない」死に至った同僚たちへの思いである。戦友会の目的には死者の顕彰があった。しかしそれだけではなく、帝国支配に関するものが戦後全否定されたことに割り切れなさを持つ人々にとって、戦友会は自己確認の場、自分自身の行為に意味を与える場になっている〔高橋 1988: 161-170〕。

この点に関して、教員というカテゴリーを原集団として再組織化した人々にとって、より直接的な問いは、「自らがフィリピンで行った日本語教育が、無意味であったか」である。彼らが、強烈な印象を残した戦場での紐帯よりも、「教育要員」を組織名としてあげて教員としての結びつきを謳うのは、彼らのフィリピン時代の積極的な意義がそこにあるためであると推定される。この意義が戦後も保持されたのは、戦前・戦後も教職員あるいは官僚として教育に携わった多くの会員にとって、教育が戦時の特異な仕事ではなく、アイデンティティの大きな部分を占めていたからであろう。こうした、戦前から戦後の継続的な教育とのつながり、教育に人生を奉じたことは、彼らのフィリピンでの業務を軍政支配に還元しえない、という意識につながったと考えられる。徴兵忌避や失業対策であったという渡比理由も、これと整合する。こうした意識には、戦争の意味づけが経験者の戦中－戦後を貫くアイデンティティの確立に欠かせず、終戦から時がたつほど自分の人生のすべてを振り返って、その時点における自己確認、ないし自分の生を意味づけるために、戦争体験を位置づけようとする傾向が顕著になる事が影響している〔伊藤 1983; 高橋 1988〕。したがってもとも教員ではなく、戦後一般企業に

勤めた説田と異なり、フィリピンでの職務の全否定に賛同する人はまれであった。むしろ、フィリピンにおいても自分は教員として全力を尽くし、それに生徒も応えてくれたはずという認識と、降伏から引揚までに経験したフィリピン人たちの日本人に対する怒り、戦後日本で経験した帝国主義支配の加担者としての非難、この乖離をどう乗り越えるかが、人生の全体を見渡してより大きな課題となったのである。繰り返し掲載された説田の自己批判はこの課題を意識させるものとなっただろう。

したがって、1986 年以降の教員たちの「正当化」の特徴は、個人の視点から行われていることにある。これは、初期に小川が自己の経験をもとに、死者を含む「私達」や「我々」という言葉を使って日本語教育を弁護したのと対照的に、「私」に限った言説になっていることで明示される。あくまで、個人単位の「正当化」になったのは、時の経過による死者との紐帯の希薄化と上記の自己アイデンティティの重視、そして説田の言説による一般化の否定があらう。

「正当化」の取り組みに当たって重視され、自己肯定を可能にさせたのが、彼らと現地人との義務的な関係を越えた交流である。多くの「戦記もの」において、現地住民の姿は希薄であるとされるが〔成田 2010〕、しかし教員たちの文章には、先に引用した木村のものと類似した記述はしばしばみられる。例えば、細田久夫は、病気で入院したときに教え子の女生徒達 7-8 人が見舞いに来たことを取り上げ、「誰にも入院の事は知らせずに来たのに。数ある病棟を捜し求めて来た生徒の素朴な人情をしみじみ感じたことでした」と結んでいる。また、日本語学習に対する態度でも、細田は「フィリピン人の日本語教師は熱心で我々が気付かない言葉の差異について、細やかな質問をしたりした。……女生徒の方が熱心で、中には、日本語に熱心の余り、帰宅してからも日本語ばかり話していて、親がどうかしてくれと泣きついて来た例もあった」と記している〔細田 第四集: 65-67〕。細田は、同一文章内で日本語教育の背景には軍事支配があったことを認めつつも、こうした教え子に関する当時の記憶に、自らの教育の積極的な意義を示唆している。

しかしより大きな意味を持つのは、勤務時の自己の記憶よりも被支配者の記憶、なかでも深いかわりのあった同僚と生徒の戦後保持する占領期教育に関する記憶である。これは、一般のフィリピン人たちに戦後噴出した反日感情とは対照的な、教え子や元同僚が彼らに示した「心温まる態度」から暗喩される。例えば、日本語教育が日本の帝国支配の手段であると明記した河野は、戦後収容所に入れられていた時の出来事として、「背中に P. O. W. (Prisoner of War) と書かれた紺色の作業衣を着て毎日苦しい労働と市民の嘲笑の中を過した。……或日教師訓練所教師時代の教え子からの煙草の差入れは生涯忘れられない思い出である。私の仕事は決して無駄でなく今後の両国の交流の支えになる事を予想した」〔河野 第三集: 27〕。この文章は戦後 41 年たって出版されており、「予想」は執筆時の著者の情勢判断であらう。

また綱島千代子は、渡航前、教員としての勤務、そして山中の逃避行（女性教員でこれに加

わった三人のうちの一人) から帰国後までをたどったのち、「最後に、どうしても一つだけ書き加えて置きたいことがあります」として、戦後日本に元同僚が自分を訪ねてきたこととともに、彼女の墓参りにマニラを再訪した時の出来事を語っている。元の勤務地の「校門に入ってロビーの一隅に佇んでいると、どこからかミス・ツナシマと云う声がきこえたかと思うとたちまちとりまかれてしまいました」。そして「当時の職員、生徒等の厚いもてなし、深い友情を受けて、ここでも教師冥利をかみしめました」と述べている。ここには、彼女の教育の「成果」が、同僚や教え子たちの戦後の行動、それを裏打ちするはずの彼らの戦中の記憶によってあらわされ、彼女が「マニラでの一年有余の生活は私の人生で一番有意義な仕合せな時代でした」という根拠になっている〔網島 第八集: 56-58〕。また海老原角次郎は、熱意を示す日本語学習者にも、「上からの命令だから勉強するのだというところが見え」たと指摘する一方で、戦後アメリカで成功した当時の教え子が、彼の教育に感銘を受けたことに一言触れている第三者への手紙のコピーを、わざわざ1 ページ分を使って載せ、自らの教育の意義を強調している〔海老原 第七集: 7-9〕。

こうした記述の延長線上あるのが、終戦後年月を経ても続く交流を誇示する文章である。水野輝義は、戦時期高級官僚だった現地人の子で、フィリピン商工大臣の「エルネストマセダが来日して、新聞記者会で私の名を出したので、日本の各新聞が、私のことを記事にしたので、テレビの小川宏のアフタヌーンショウに出たり、東京の富士テレビに出たりしました」〔水野 第四集: 50〕。¹¹⁾ その後もこの家族との交流は続き、「五十年前の友情が今日まで続いていることは私の生涯の喜びです」〔水野 記念号: 54〕と記している。

『さむばぎいた』を「戦記もの」としてみた場合、その特色は、このような引揚げ後の逸話に触れる文章が多いことにある。しかも、これが単なる慰霊やノスタルジアではなく、彼らにとっては戦時職務の成果の提示という面があった。「戦記もの」のこれまでの分析は、戦争体験の記憶のあり方が、その体験の衝撃の度合いによるだけでなく、戦後社会が過去の戦争体験をどのように解釈し、意味づけているのかにかかっていることを示している〔高橋 1988: 15-17〕。自分たちの仕事は日本の軍政下で行われたことを意識している教員たちにとって、戦中の人間関係はあくまで日本支配下の仮の姿ととらえられる。したがって、「本心」の開陳が許される終戦後に同僚や教え子が抱く戦中の「記憶」は、元教員らの自己評価において重要なのである。ただ、それは現地人の記憶そのものではなく、教え子の手紙のような形態を含めて、教員たちが戦後の彼らとの交流のなかで察する記憶である。つまり、終戦前のフィリピンにおける教員の記憶は、終戦後も占領地の人々が抱きつづけたと、彼らの言動から教員たちが想定

11) 『読売新聞』1970年8月21日付の記事によると、マセダは家族を救ってくれた「命の恩人」として水野を探している。

する記憶によって大きく規定されるのである。

論じてきたように、教員たちの手記の特徴は、戦時期の自己を「正当化」するために、現地人の言動に表れる当時の記憶を重視したことにある。これまでの研究で、個人の記憶、及び集団の記憶に大きな影響を与える存在として、公共の記憶がしばしば指摘されてきた。なかでも現代社会においてその中核となるのが、国民の記憶（と忘却）であり、ベネディクト・アンダーソンやエルネスト・ルナンのようにそれは国民形成と不可分であった〔アンダーソン 1997; ルナン 1997〕。教員たちの記憶も日本国内の情勢に大きく左右されてきた。しかしその一方で、現地人の記憶が当地での活動の自己評価に影響することは、彼らの記憶が国民単位の閉じた図式だけでは理解できない証左である。こうした現象は、他の事例でも見られないわけではない。¹²⁾ しかしとりわけ、当時勤務地に教員として個人または少人数で派遣され、戦後も教員としてのアイデンティティを持つものにとって、現地人の同僚と生徒は、日本人との関係が生活の中核にあった人々よりも大きな存在であっただろう。また、大臣になったマセダに象徴的に表れるように、戦後成功した姿を明示しうる、あるいは日本側から見て積極的な存在として、公にできる社会的地位に同僚や教え子がいたことも無視し得ない。彼らとの交流は、例えば「じゃばゆきさん」と呼ばれた女性たちと接点を持つこととは、日本における社会的意味は大いに異なる。貧困層の多いフィリピンのような国で、現地のエリート並びに中間層と交流しえたのも、占領期に日本語教員であったことによるのである。

ただ、元教員たちが重視する現地人たちが抱いた日本支配の記憶にも、当然現地人自身の現在が反映される。そしてそこには、フィリピンにおける現代日本の姿が影響している。例えば、1987年にフィリピンを訪れた時に、かつての教え子と再会した細田は以下のように記している。元生徒の姉妹は「ハイスクールで日本語を学習したことを懐かしがり……未だ覚えていた日本語も次ぎ次ぎに飛び出し私を驚かせた」。4年前に妹が日本を訪れた経験から「日本人の行き届いたマナーを称賛することしきりなり。又日本はSURPLUS MONEYではアメリカを追い抜き、今では経済不況に悩む他の国々を援助していること、エレクトロニクスでは抜群である事等を自分の誇りであるかの様に話して呉れた」。ここからは、経済大国となった日本の姿がかつての日本人との親交や日本語学習の意味を、肯定的なものに変えたことが察せられる〔細田 第五集: 55-56〕。実際日本の影響力の浸透は、フィリピンにおける日本語教育の価値を著しく高めてきた〔木下 2013〕。しかし、それも教員には、戦中の自分たちの教育の成果を示すものと受け取られる。ここには、日本語教員たちの記憶のトランスナショナル性、それも戦後の断絶を乗り越えて再構築された、新たな従属性の下にある日比関係の蓄積も含めたト

12) 満州移民においても、現地人との関係が、自らの開拓の正当性を根拠づける場合がある〔小都 2007〕。

ランスナショナル性が示されている。

お わ り に

本稿では、軍政下のフィリピンで日本語教育に取り組んだことに対する教員自身の評価を、彼らが戦後出版した「戦記もの」を手掛かりに論じてきた。その結果明らかになったことは、個々に差異はあるものの、日本語教育が軍政支配の枠組みのもとで行われていたことを認識しつつ、その積極的な意義を表明する教員が多かったことである。戦中の行いを正当化する言説は、戦友会関連の「戦記もの」には珍しくない。しかし、日本語教員たちの主張の基盤には、教職に就いていたことによる特異性がみられた。

ここには、教員たちに戦前から戦後へと連続する職業的アイデンティティを保持するものが多かったことに加えて、教育の場についての彼らの記憶が、決して軍事的強制だけでは総括できないことがある。この背景には、フィリピンにおける日本側の教育施策の方針、そしてアメリカ支配の教育現場への影響があった。さらに重要なことは、戦後の日比間の交流も、彼らの戦中における職務の「正当化」を後押ししたことである。これが現地人の同僚や教え子との関係でもたらされたことにも、教職という特性が表れている。教員たちが戦後書き残した自己評価には、戦前・戦中・戦後のミクロ・マクロの様々な要因が絡み合って作用していたのである。

本稿では戦中の日本語教育の意義の把握に努めてきたわけだが、まだいくつかの課題が残されている。例えば、本稿で取り上げた教員とは異なる形で占領地の教職に就いた日本人学校教員やカトリック女子宗教部隊などを含めた総合的分析、また渡航先別の体験や認識の比較研究である。¹³⁾そして日本語教育に対する現地側の認識や言説と教員の評価との突合せも当然必要となる。

本稿における知見とともに、このような課題に取り組むことは、戦中における日本語教育の分析や日本帝国研究に寄与することになる。そして、現在進行中の日本語教育を考察する上でも、重要な示唆を与えることになろう。というのも、今日の日本語教育についても国家戦略やナショナリズムの存在、例えば日本語教育振興策における中国への対抗意識、あるいは日本語教育と日本化との根深い紐帯が指摘されているからである。

謝 辞

本稿執筆にあたり、金地院住職松浦浩道氏のご協力を得ました。記して感謝申し上げます。

13) ビルマ（現ミャンマー）で戦中日本語教育に携わった人々は、「セクパン会」という組織を戦後結成し、800ページを超える記録集を出版している〔セクパン会 1970〕。

参 考 文 献

- Agoncillo, Teodoro A. 1965. *The Fateful Years: Japan's Adventure in the Philippines, 1941-1945*. Quezon City: Garcia.
- アンダーソン, ベネディクト. 1997. 『増補 想像の共同体——ナショナリズムの起源と流行』白石さや・白石 隆 (訳). 東京: NTT 出版. (原著 Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.)
- 蘭 信三. 2013. 「満洲引揚者のライフヒストリー研究の可能性——歴史実践としての『下伊那のなかの満洲』」『戦争社会学の構想——制度・体験・メディア』福間良明他 (編), 139-171 ページ所収. 東京: 勉誠出版.
- Bureau of the Census and Statistics. 1942. *Statistical Abstracts*. Manila: Bureau of Print.
- 江上芳郎. 1997. 『南方特別留学生招聘事業の研究』(南方軍政関係史料 24) 東京: 龍溪書舎.
- アルヴァックス, モーリス. 1989. 『集合的記憶』小関藤一郎 (訳). 大津: 行路社. (原著 Halbwachs, Maurice. 1950. *La mémoire collective (Bibliothèque de sociologie contemporaine)*. Paris: Presses universitaires de France.)
- 早瀬晋三 (編). 2009. 『フィリピン関係文献目録——戦前・戦中, 「戦記もの」』(南方軍政関係史料 40) 東京: 龍溪書舎.
- . 2012. 「大量死と敗戦——『戦記もの』を書くということ」『人文研究』63: 87-107.
- 池尾スミ他. 1997. 「体験者の証言 2 第二次大戦下と戦後初期における日本語教育 (Ⅱ)——長沼直兄の教科書と日本語教育振興会, 大陸と南方の日本語教育」『日本語教育研究』33: 40-76.
- 石井 均. 1995. 『大東亜建設審議会と南方軍政下の教育』岡山: 西日本法規出版.
- 伊藤公雄. 1983. 「戦中派世代と戦友会」『共同研究・戦友会』高橋三郎 (編), 143-211 ページ所収. 東京: 田畑書店.
- 神谷道夫. 2000. 「太平洋戦争期フィリピンにおける日本語教育」『小出記念日本語教育研究会論文集』8: 7-20.
- 木村宗男. 1991. 「戦時南方占領地における日本語教育」『日本語教育の歴史』(講座 日本語と日本語教育 15) 木村宗男 (編), 145-159 ページ所収. 東京: 明治書院.
- 木下 昭. 2013. 「日本語教育のトランスナショナル化——ダバオ日系社会の変遷と植民地主義」『帝国以後の人の移動——ポストコロニアリズムとグローバリズムの交差点』蘭信三 (編), 867-906 ページ所収. 東京: 勉誠出版.
- 駒込 武. 1996. 『植民地帝国日本の文化統合』東京: 岩波書店.
- イ・ユンク. 1996. 『「国語」という思想——近代日本の言語認識』東京: 岩波書店.
- 成田龍一. 2010. 『「戦争経験」の戦後史——語られた体験/証言/記憶』東京: 岩波書店.
- 新田光子. 1983. 「慰霊と戦友会」『共同研究・戦友会』高橋三郎 (編), 213-252 ページ所収. 東京: 田畑書店.
- 野上 元. 2006. 『戦争体験の社会学——「兵士」という文体』東京: 弘文堂.
- 荻野富士夫. 2007. 『戦前文部省の治安機能——「思想統制」から「教学錬成」へ』東京: 校倉書房.
- 岡田泰平. 2008. 「関係性の歴史学にむけて——アメリカ植民地期フィリピンの植民地教育をめぐる制度史, 史学史, 心性史」一橋大学大学院言語社会研究科博士学位論文.
- 太田弘毅. 1986. 「フィリピンにおける日本軍政と日本語教育」『政治経済史学』238: 28-41.
- 小都晶子. 2007. 「『満洲』日本人移民とその『記憶』——錦州省盤山県鯉城開拓団の『満洲』体験」『「満洲」——記憶と歴史』山本有造 (編), 108-138 ページ所収. 京都: 京都大学学術出版会.
- ルナン, エルネスト. 1997. 「国民とは何か」『国民とは何か』エルネスト・ルナン他 (著), 鶴飼哲他 (訳), 41-64 ページ所収. 東京: インスクリプト. (原著 Renan, Ernest. 1887. *Qu'est-ce qu'une nation? Euvres Complètes* 1: 277-310.)
- セクバン会 (編). 1970. 『せくばん——ビルマ日本語学校の記録』東京: 修道社出版.
- 鈴木静夫; 横山真佳 (編). 1984. 『神聖国家日本とアジア——占領下の反日の原像』東京: 勁草書房.
- 高橋三郎. 1988. 『「戦記もの」を読む——戦争体験と戦後日本社会』京都: アカデミア出版会.
- 高橋由典. 1983. 「戦友会をつくる人びと」『共同研究・戦友会』高橋三郎 (編), 109-142 ページ所収. 東京: 田畑書店.

- 多仁安代. 2000. 『大東亜共栄圏と日本語』 東京：勁草書房.
———. 2006. 『日本語教育と近代日本』 東京：岩田書院.
氏家康裕. 2006. 「旧日本軍における文官等の任用について —— 判任文官を中心に」『防衛研究所紀要』 8 (2): 69-85.
渡集団軍政監部. 1942. 「訓令 教育ノ根本方針ニ関スル件 (第二号)」『軍政公報』 1: 14-15.
———. 1943. 「渡法第八十一号」『軍政公報』 12: 1-2.
山北タツエ. 1994. 「カトリック女子宗教部隊の活動」『日本のフィリピン占領 —— インタビュー記録』 (南方軍政関係史料 15) 日本のフィリピン占領期に関する史料調査フォーラム (編), 627-682 ページ所収. 東京：龍溪書舎.
安田敏朗. 1997. 『帝国日本の言語編制』 横浜：世織書房.
安川 一. 2006. 「過去に眼差す —— その社会学的考察のために」『視覚表象と集合的記憶 —— 歴史・現在・戦争』 (一橋大学大学院社会学研究科先端課題研究 2) 森村敏己 (編), 49-78 ページ所収. 東京：旬報社.
吉田 裕. 2011. 『兵士たちの戦後史』 東京：岩波書店.

新聞・雑誌

『興亜教育』

1942 年 1 巻 9 号「南方諸地域日本語教育並普及に関する件」62

『さむばぎいた』

1967 年 第一集

説田長彦 「サムバギータ —— 比島の想い出」5-7

松浦勝道① 「滞比日記」11-14

北村泰子 「滞比中の日記から」15-17

河野盛志 「教員訓練所 (Normal Institute)」19-22

松浦勝道② 「あとがき」42-43

1970 年頃 第二集

木村宗男 「ある比島日語要員の像 —— 長尾正太郎君」17-25

小川哲郎① 「比島再・再訪記」26-44

小川哲郎② 「戦跡訪問団について」46

小川哲郎③ 「あとがき」51

1986 年 第三集

藤田百合子 「思い出の記より (2) —— 日本語教育点描」10-14

河野盛志 「忘れ残りの記」24-27

山田秀吉 「軍政監部時代の日記から」36-41

説田長彦① 「ラグナにて」41-49

説田長彦② 「編集後記」

1987 年 第四集

説田長彦 「パンガシナンにて」30-38

加島秀夫 「在比三年の苦難」38-47

村瀬義徳 「バギオの思い出」47-49

水野輝義 「わたくしとフィリピン・日記他」49-58

細田久夫 「三十四年後のマニラ訪問 —— 昭和五十二年三月十九日から二十二日迄」58-67

山田秀吉 「〈資料〉比島派遣教育要員の調査」1-29

1988 年 第五集

松浦ひろ子 「勝道和尚の思い出」6-10

藤田百合子 「思い出の記より (4) —— 南へ行く」 17-20
蒲生英男 「マニラの小学校で」 28-29
細田久夫 「四十四年後のマニラ訪問：昭和六十二年十一月二日から六日迄」 53-57
山田秀吉 「〈資料〉比島派遣教育要員の調査 (続)」 1-17

1989 年 第六集

説田長彦 「バギオを脱出してから」 39-46

1990 年 第七集

海老原角次郎 「在比三年の記録 —— 第一部 比島南端の日本語教育」 3-11
小野田光次 「比島日本語教師群像 (遺稿) —— 小野田さんからの手紙」 12-28
水野輝義 「戦時下のフィリピン日記 (続)」 46-59
山田秀吉 「比島従軍の暦 —— 日本出発から帰国まで」 59-84
説田長彦 「〈資料〉比島派遣日本語教育要員配置表」 1-16

1991 年 第八集

丸山勝利 「てがみ」 19-27
木村宗男 「比島日本語要員記 (続)」 33-35
網島千代子 「フィリピンでのことども」 55-58
説田長彦① 「フィリピンと私 —— 占領下の日本語教育に関わって」 100-110
説田長彦② 「編集後記」 120

1995 年 戦後 50 年特別記念号

日下武雄 「比島従軍記抄」 20-26
木村宗男 「最後の授業」 31-33
細田久夫 「ルソン島の思い出 (続)」 46-48
吉川 春 「マニラの思い出」 48-51
水野輝義 「戦後五十年と私」 52-56
説田長彦 「言い残しておきたいこと」 67-69

『読売新聞』

1942 年 11 月 11 日, 朝刊, 3 「比島へ送る文化尖兵」
1969 年 11 月 7 日, 朝刊, 19 「昭和史の天皇 1002」
1970 年 8 月 21 日, 朝刊, 12 「命の恩人『ミズノ』さんを捜して」

(2014 年 10 月 20 日 掲載決定)